



## Le théâtre en cours de langue vivante

Yoanna Touzé

### ► To cite this version:

| Yoanna Touzé. Le théâtre en cours de langue vivante. Education. 2015. dumas-01271608

**HAL Id: dumas-01271608**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01271608>**

Submitted on 9 Feb 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Le théâtre en cours de langue vivante

---

L'activité théâtrale proposée en cours de langue  
encourage-t-elle l'apprentissage ? En quoi rend-elle  
le climat de classe plus favorable ?

2014-2015

Ecrit Réflexif présenté dans le cadre de la titularisation au poste d'enseignant

Soutenu par  
Yoanna TOUZE  
Le 12 mai 2015

En présence de la commission de soutenance composée par :  
Pascal LENOIR, Directeur de mémoire  
Laurence GODICHON, Formatrice ESPE  
Sylvie FONTAINE, Professeur de Lettres



## Sommaire

INTRODUCTION.....	5
1. Théories de l'apprentissage .....	6
1.1. Le rôle de l'enseignant en classe de langue .....	6
1.1.1. Guider ses élèves vers la théâtralité .....	6
1.1.2. La maîtrise de l'atelier théâtre pour l'enseignant .....	8
1.1.3. La classe et l'espace.....	8
1.1.4. Que dit le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) autour du théâtre ? 9	
1.2. La place et le rôle de l'élève en cours de langue.....	9
1.2.1. Apprendre à communiquer .....	9
1.2.1.1. Théâtralité et apprentissage.....	9
1.2.1.2. Stratégies de communication et opérations d'apprentissage .....	11
1.2.2. L'envie d'apprendre.....	12
1.2.2.1. Non-conscience de l'apprentissage .....	12
1.2.2.2. La motivation pour apprendre .....	13
1.2.3. S'ouvrir à la matière et au regard des autres .....	14
1.2.3.1. L'affectivité en cours de langue .....	14
1.2.3.2. Porter le masque en cours de langue .....	15
1.2.3.3. Accomplissement de l'élève .....	16
2. Mise en pratique de l'activité théâtrale au lycée.....	18
2.1. Mise en place et déroulement du projet théâtre.....	18
2.1.1. Pourquoi avoir initié les élèves au théâtre ? .....	18
2.1.1.1. Présentation de l'établissement .....	18
2.1.1.2. Genèse d'un atelier théâtre en classe de seconde .....	18
2.1.2. Exercices et mise en pratique.....	19
2.1.3. Réalisation de projets artistiques.....	21
2.1.4. Conséquences sur le cours standard de langue vivante .....	25
2.2. Les obstacles et les difficultés rencontrés .....	26
2.2.1. Premiers pas vers le théâtre .....	26
2.2.2. Un espace pour l'atelier théâtre .....	26
2.2.3. L'atelier théâtre, un projet chronophage .....	27

2.3.	Evaluations et constats.....	28
2.3.1.	Evaluer les élèves à travers l’atelier théâtre .....	28
2.3.2.	Mener l’atelier théâtre : une réflexion pour le professeur .....	30
CONCLUSION .....		32
BIBLIOGRAPHIE .....		33
SITOGRAFIE .....		34
<i>Annexes</i> .....		35

Victor Hugo écrivait « *Les maîtres d'école sont des jardiniers en intelligence humaine* ». Il est en effet de notre devoir en tant que professeur, de prendre soin de nos élèves et de les guider pas à pas vers le savoir, le savoir-être et le savoir-faire, afin qu'ils deviennent des citoyens et des êtres humains accomplis. En classe de langue vivante, nous attendons de nos élèves qu'ils mobilisent des connaissances linguistiques et culturelles attachées à la sphère hispanique, et pour cela, nous les évaluons sur différentes compétences écrites et orales.

Quant à l'art et au jeu, ils occupent peu de place dans notre enseignement, pourtant comme le précise Hortense Powdermaker<sup>1</sup> « *Tout divertissement est une éducation plus efficace que l'école parce qu'il fait appel à l'émotion et non à l'intelligence* ». Nous devons en effet tenir compte dans notre enseignement de la dimension affective des élèves, et de leur attachement au divertissement. C'est pourquoi il m'a semblé intéressant d'associer à l'apprentissage d'une langue vivante la pratique d'une activité artistique en cours d'espagnol. J'ai opté pour l'atelier théâtre puisque j'ai pratiqué cette activité au sein d'une troupe amateur pendant une dizaine d'années et que je suis actuellement en formation à l'école de théâtre *La Bertoche*, en centre-ville du Mans.

En associant la dimension artistique à l'apprentissage de l'espagnol, il s'agit de s'interroger dans quelle mesure l'activité théâtrale proposée en cours de langue encourage-t-elle l'apprentissage ? Et en quoi rend-elle le climat de classe plus favorable ?

Afin de mener cette étude, je me suis appuyée sur l'évolution de deux classes de seconde que j'avais à ma charge sur mon année de stage en responsabilité, dans le cadre de la titularisation au poste d'enseignant de langue vivante espagnole. Cet écrit réflexif est donc basé dans une première partie sur des théories d'apprentissage en cours de langue et dans une deuxième partie sur mon expérience en lycée auprès d'élèves de seconde. Afin de mesurer l'efficacité de cet atelier, j'ai proposé à mes élèves divers ateliers de mise en pratique théâtrale, autour d'exercices sur la voix, l'espace et le corps, et autour de trois projets de mise en scène.

---

<sup>1</sup> Hortense Powdermaker est une anthropologue américaine (1900-1970)

## 1. Théories de l'apprentissage

### 1.1. Le rôle de l'enseignant en classe de langue

#### 1.1.1. Guider ses élèves vers la théâtralité

L'atelier théâtre au sein du cours de langue peut être un réel atout pour favoriser la participation orale auprès des élèves. Cependant, il est parfois difficile de savoir comment le mener à bien : Quelles vont être les répercussions sur le cours de langue standard ? Quelle place dois-je occuper en tant que professeur ? Comment donner envie à mes élèves de participer à cet atelier ? Un panel de questions qui nous invite à réfléchir sur ce que signifie « guider ses élèves vers la théâtralité ».

Quelle que soit la matière enseignée, le professeur endosse le rôle de guide, il mène ses élèves sur le chemin de la découverte, de l'apprentissage, de la réalisation de soi, et s'il y arrive, de la réussite. Un tel parcours n'est pas de tout repos, les obstacles sont nombreux, tant pour l'élève que pour le professeur. S'exprimer à l'oral est essentiel mais peut s'avérer particulièrement compliqué pour certains élèves, et constitue l'un des écueils majeurs observé en cours de langue. Le professeur doit par conséquent amener l'élève à prendre confiance en lui, le rassurer lors de ses interventions et l'encourager. Sur le chemin de l'apprentissage, le théâtre peut apparaître comme un pont, une passerelle permettant aux élèves de progresser, d'avancer plus aisément malgré les obstacles. Quant au professeur, il guide ses élèves sur cette passerelle, veillant à ce que tous l'empruntent pour atteindre des objectifs de classe ou des objectifs personnels. Néanmoins, ce détour par l'art dramatique pour favoriser l'apprentissage de la langue doit apparaître comme « un plus » dans la formation de l'élève, il doit donner à l'élève l'envie de jouer : l'aspect scénique du *jeu* de l'acteur et l'aspect ludique du *jeu* pour rire et se divertir<sup>2</sup>. Il ne s'agit pas de forcer l'élève à emprunter un chemin, mais plutôt de lui proposer le théâtre comme une aventure novatrice. Dans son mémoire sur « la dimension ludique en didactique des langues », présenté en 2013, Marine Godard souligne que le jeu « *participe à la formation de l'élève, au savoir être de celui-ci* » et que l'enseignant « *doit permettre à l'élève de trouver sa place dans le monde, il doit lui donner les outils*

---

<sup>2</sup> L'aspect ludique est développé à la page 13 de cet écrit dans une explication sur la conscience ou la non-conscience du jeu.

*nécessaires pour être un citoyen unique* »<sup>3</sup>. Il y a donc bien la position de guide qui apparaît pour l'enseignant, avec comme objectif l'accompagnement vers la réalisation de soi en tant que citoyen mais aussi en tant qu'être humain pour l'élève.

Mener une séance de théâtre est un engagement, l'enseignant doit réellement s'impliquer dans cette démarche pour qu'elle fonctionne auprès des élèves et garde sa dimension de cours, et ne soit pas interprétée uniquement comme un moment de détente, de récréation. En effet, l'objectif de cet atelier au sein de la classe est bien de faire progresser les élèves et qu'ils acquièrent des compétences, il ne s'agit pas de faire du théâtre pour passer le temps ou se divertir. Pour convaincre ses élèves de l'intérêt de cet atelier, le professeur doit lui-même être convaincu et convaincant, voilà pourquoi l'engagement doit être total.

De façon concrète, comment le professeur mène-t-il son atelier théâtre ? Les élèves doivent tout de suite comprendre lorsqu'ils entrent dans la salle qu'il s'agit d'une heure d'atelier théâtre (déplacement des tables, des chaises) et que la compétence visée lors de cette heure sera l'expression orale (pas d'appui pour écrire, les sacs restent dans un coin de la classe). Ils s'en remettent alors au professeur, au guide de la séance, au metteur en scène, et deviennent les acteurs de cet atelier, avec le droit à l'erreur et l'envie de progresser. L'enseignant sera toujours encourageant, positif et constructif, il soulignera les réussites de chacun mais aussi les passages à améliorer. Nathalie Spanghero-Gaillard et Emmanuelle Garnier expliquent que « *les simulations que nous proposons en tant qu'enseignant sont autant des occasions d'incitation à la parole individuelle qu'à la prise de risque à s'exprimer devant autrui* »<sup>4</sup>, il s'agit de confronter les élèves à leurs propres craintes dans leur intervention orale, faire qu'ils osent, mais aussi de les mesurer au regard des autres, tout en gardant en tête la dimension positive de l'exercice. L'enseignant doit faire prendre conscience à l'élève qu'il n'est pas tout seul sur le chemin de la réussite, et que ses camarades ne sont pas des concurrents, mais bien des accompagnants, que tous marchent dans le même sens, vers le même objectif. Confronter sa prestation au regard des autres c'est trouver un appui pour avancer, une épaule sur laquelle s'appuyer. Afin de permettre à l'élève de se lancer et d'improviser, on peut imaginer différentes activités : employer du vocabulaire, argumenter sur un thème, exposer un point de vue au cours d'improvisation sur le personnage. Mais on peut aussi proposer des activités plus cadrées pour éviter un risque de blocage : on propose à l'avance un scénario à l'élève qu'il va répéter, puis modifier et enfin s'approprier pour une nouvelle prestation semi-improvisée.

---

<sup>3</sup>GODARD, Marine. *La dimension ludique en didactique des langues*. Mémoire de MEF 2, Angers, sous la direction de Pascal Lenoir. 2013, p.22.

<sup>4</sup>SPANGHERO-GAILLARD, Nathalie et GARNIER, Emmanuelle. « Introduction : Pratiques théâtrales ». *Les langues modernes*. Décembre 2014, n°4, p.12.



Le professeur est celui qui propose et mène l'activité théâtrale afin que les élèves deviennent les acteurs de leur apprentissage. Il propose des exercices (sur la voix, le corps ou l'espace), oriente ses élèves sur leur travail, mais c'est à eux que revient le rôle d'acteurs de l'atelier puisque c'est eux qui vont « mettre en action »<sup>5</sup> l'activité.

#### 1.1.2. La maîtrise de l'atelier théâtre pour l'enseignant

Si l'enseignant et l'élève gagnent à exercer ce genre d'activité, ne serait-ce que pour découvrir l'Autre sous un nouveau jour, grâce à une ambiance plus relâchée, amusante, il faut tout de même veiller à ce que chacun garde sa place hiérarchique : l'enseignant, metteur en scène, dirige la séance, et l'élève, acteur, respecte l'autorité de celui-ci. Les élèves ne doivent pas percevoir cet atelier comme un moment de récréation, il s'agit bien de construire des compétences en expression orale mais de façon originale, différente de ce dont les élèves ont l'habitude. Il paraît donc essentiel que le professeur explique en début d'année l'objectif de cet atelier et rappelle que les règles de bienséance et de discipline lui sont aussi applicables. Le professeur qui devient lors de cet atelier l'animateur du groupe doit veiller à l'équilibre de la classe, afin qu'il n'y ait pas de débordements, de laisser-aller, car si l'atelier théâtre est une façon plus décontractée d'aborder la langue, il n'en reste pas moins dépendant du cours standard avec toutes ses obligations (respect de la discipline, respect des règles imposées, ponctualité, savoir-vivre et savoir-être, etc.)

#### 1.1.3. La classe et l'espace

Afin de guider ses élèves lors de cet atelier théâtre dans les meilleures conditions, l'enseignant doit s'appropriier l'espace et réorganiser sa classe : déplacement des tables, des chaises, création d'un espace scène et d'un espace public. L'élève n'oublie pas qu'il se trouve dans la salle de cours mais le réagencement du mobilier lui permet aussi de percevoir un nouvel espace lors de cet atelier. Ce changement attire les élèves car il rompt avec le schéma du cours standard et la disposition habituelle de la salle. S'offre alors à eux un moment agréable et divertissant, certains n'auront pas l'impression de travailler, c'est la non-conscience de l'apprentissage sur laquelle nous reviendrons au cours de cette étude.

Même si la réorganisation de l'espace-classe apparaît comme une rupture du cours standard, les objectifs d'apprentissage restent identiques.

---

<sup>5</sup> En grec le mot *drama* présent dans l'intitulé « art dramatique » veut dire *action de théâtre, action de faire*.

#### 1.1.4. Que dit le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) autour du théâtre ?

La pratique théâtrale en cours de langue s'est développée ces dernières années, car elle permet la pratique et l'acquisition de la langue, tout en plaçant l'élève dans une approche actionnelle. Cette méthode de travail, préconisée par le CECRL, consiste à mettre l'élève en position d'acteur de son apprentissage. Il n'est plus uniquement à l'écoute du professeur dans le but d'acquérir des connaissances et compétences (écrites et orales), il participe et agit pour construire son savoir-faire. L'art est un outil qui impose à l'élève d'agir, de créer, d'imaginer ; lié à la découverte d'une langue et d'une culture, cet atelier peut réellement se transformer en un moment de plaisir et d'évasion pour l'élève. Le CECRL soutient ce mélange des disciplines :

*L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites.*<sup>6</sup>

### 1.2. La place et le rôle de l'élève en cours de langue

#### 1.2.1. Apprendre à communiquer

##### 1.2.1.1. Théâtralité et apprentissage

L'atelier théâtre doit permettre à l'élève d'acquérir des compétences linguistiques, phonologiques et culturelles, comme le fait un cours standard de langue vivante. Mais il doit aussi apprendre à l'élève à « *se servir de ses mains, de son visage, de son regard, de ses attitudes (...)* », et pour cela, « *le jeu dramatique exige de préciser ses sentiments (que veut-on exprimer ?), sa pensée, ses réflexions, de trouver le mot juste, d'acquérir une aisance physique, développer des qualités d'imagination* »<sup>7</sup>. Toutes les expressions corporelles expérimentées par l'élève lors d'un exercice d'art dramatique doivent lui permettre d'accompagner son texte, le geste doit venir accompagner la parole. L'apprentissage n'en sera que meilleur car l'élève fait appelle à deux mémoires différentes pour enregistrer son texte :

---

<sup>6</sup> CECRL, *Utilisation esthétique ou poétique de la langue*, p.47. Mis à jour le 18 novembre 2014 [consulté le 9 mars 2015] Adresse du site : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

<sup>7</sup> BALAZARD, Sophie et al. *Faire du théâtre à l'école : Techniques théâtrales et expression orale*. Paris : Hachette Education, 2003. p.13

une mémoire visuelle (lire le texte pour apprendre) et une mémoire kinesthésique (mettre en relation un geste avec un mot ou une phrase). L'élève travaille sur la précision de l'expression : *que dis-je ? le geste que je mime représente-t-il ce que dis ?* Cet apprentissage oral et gestuel va permettre à l'élève de travailler sur des exercices d'art dramatique, en fixant les mots de vocabulaire. Donnons un exemple : si l'élève veut mimer *une pluie abondante*, il fléchira les genoux et mettra les mains sur la tête. Ensuite, l'élève va combiner les éléments et construire des énoncés en ajoutant par exemple le verbe *courir*, il mimera alors un déplacement par des petits pas rapide sur la scène, les genoux fléchis et les mains sur la tête, prononçant sa phrase dans le même temps. Ainsi, d'un accès relativement limité à la langue, l'élève va progresser vers l'acquisition d'un lexique cible et d'une base grammaticale solide (ordre des mots, répartition des mots en classes grammaticales). Il semble évident qu'à la phrase prononcée doit s'ajouter l'intonation, laquelle permettra à son tour de faire un point sur l'accentuation dans la langue visée.

Ce type d'apprentissage où l'élève est aussi acteur, doit lui permettre de réciter un texte en ayant conscience de ce qu'il raconte, et ne pas être uniquement dans la récitation. Michèle Pendanx écrit que « *le rapport existant dans toute activité langagière entre connaissances linguistiques et connaissances contextuelles se pose différemment selon la richesse de la langue de l'apprenant, et évolue à mesure que sa langue se développe : en compréhension comme en production, les connaissances contextuelles finissent par peser moins que les connaissances linguistiques* »<sup>8</sup>, pourtant, grâce au théâtre certains élèves en difficulté réussissent à exprimer plus de choses, et peuvent être plus convaincus et convaincants dans leur prestation que des élèves ayant un bon niveau de langue (Dans le cas du texte appris, par une mise en voix orientée par des intonations différentes. Dans le cas de l'improvisation, par la liberté d'expression gestuelle ou orale, même si limitée). On peut donc considérer que les émotions transmises lors d'une production orale, ou encore la gestuelle, ont tout autant de poids que le discours prononcé. Comprendre et se faire comprendre au théâtre passe également par la maîtrise du corps. Dans l'article intitulé « Pour une éducation artistique et culturelle », publié dans la revue *Le Nouveau Théâtre d'Angers*, Jean-Paul Pacaud nous fait remarquer que « *Cultiver son regard, son écoute, se cultiver, c'est constituer des repères pour s'y retrouver, pour se trouver, pour donner du sens à ce que l'on sait et à ce*

---

<sup>8</sup> PENDANX, Michèle. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette FLE (collection F autoformation), 1998. p.34.

que l'on fait »<sup>9</sup>. Travailler la langue, et la façon de dire cette langue, est donc pour l'élève une façon de se constituer des repères lors de cet apprentissage.

#### 1.2.1.2. Stratégies de communication et opérations d'apprentissage

L'expression orale s'inscrit comme une activité langagière, devant être travaillée de façon constante en cours de langue, afin que les élèves acquièrent des compétences dans ce domaine. Mais nous pouvons nous interroger de la façon suivante : qu'est-ce que travailler l'expression ? A quoi cela sert-il ? Et comment l'entraîner ?

Lorsque l'élève est amené à exprimer son opinion, communiquer une information ou participer à une tâche par une intervention orale, on parle d'activité de production. Cette prise de parole peut aller de quelques mots ou phrases, c'est-à-dire des données de départ, vers une expression plus large, avec un lexique cible et nouveau, afin d'enrichir l'interlangue. L'enseignant doit amener l'élève à développer son raisonnement, puis ensuite à l'exprimer oralement en lui donnant le vocabulaire manquant et en corrigeant si besoin la structure de l'énoncé. Lorsque l'élève s'exprime seul face à un public, on parle d'expression orale en continu (EOC). Au théâtre cette activité langagière peut être travaillée à travers le monologue, mais la production orale la plus courante en art dramatique reste le dialogue, qu'il soit spontané ou anticipé, ce qui correspond dans le cadre scolaire à l'expression orale en interaction (EOI). Pour que cette activité fonctionne il faut instaurer une mise en scène, avec des déclencheurs de parole (jeux de rôles, sketches, pastiches de textes, échanges entre pairs). La production orale va éveiller chez l'apprenant de nouveaux comportements rythmiques, prosodiques et articulatoires, c'est toute cette forme, en plus du contenu de la production, qui permet au professeur d'évaluer la progression de l'élève sur cette activité langagière. Les élèves peuvent éprouver quelques réticences face à cette activité, par peur de se tromper, par honte (regard de l'Autre que nous aborderons ultérieurement), par manque de données (lexicales et grammaticales). Ils trouveront alors des stratégies de formulation, de sollicitation ou d'élucidation pour contourner la prise de risques<sup>10</sup>. Malgré ces évitements, il faut parfois laisser les élèves s'exprimer sans tenir compte des erreurs commises, et ne pas les freiner dans leur intervention pour qu'ils prennent de l'assurance et aient envie de poursuivre leur participation orale. En participant activement à l'oral lors de l'atelier théâtre, les élèves vont

---

<sup>9</sup> PACAUD, Jean-Paul. « Pour une éducation artistique et culturelle », *L'art et la manière d'intervenir dans le milieu scolaire*, n°1, Le nouveau théâtre d'Angers. 1996. p.22.

<sup>10</sup> Annexe 1, p.36. Tableau de Frauenfelder et Porquier sur les stratégies de communication.

établir des stratégies mémorielles, lesquelles ont déjà été évoquées précédemment : mémoire auditive et mémoire kinesthésique. Ils n'auront donc pas besoin de faire un apprentissage par cœur de la leçon, car la répétition et l'intervention à l'orale participeront à cette mise en mémoire.

L'objectif de l'expression orale est bien selon Nathalie Spanghero-Gaillard et Emmanuelle Garnier de « *[permettre] une plus grande stimulation de l'esprit critique, donc une plus grande liberté dans la phase de compréhension/apprentissage et de création/recréation* »<sup>11</sup> : plus les élèves interviendront à l'oral et plus ils se sentiront à l'aise, dans la possibilité de créer et d'innover. C'est l'accès à l'autonomie dans la réception et la production orales qui est visée, il s'agit de faire de nos élèves des « pratiquants » de la langue au cours de leur vie, faire qu'ils soient capables d'utiliser la langue étrangère en dehors de la classe. Notre rôle d'enseignant est de les accompagner et de les aider à surmonter leurs difficultés pour comprendre et se faire comprendre le plus aisément possible. Ce travail d'expression orale est donc intrinsèquement lié à une autre activité langagière exploitée en cours de langue, la compréhension orale (CO), car pour produire il faut aussi être capable de comprendre. Le théâtre s'avère être un outil très pratique pour travailler ces diverses activités langagières puisque l'élève alterne successivement le rôle d'orateur et d'auditeur.

Un ouvrage pédagogique dédié à l'enseignement du théâtre à l'école nous explique ce que signifie *s'exprimer*, et cela semble assez bien définir ce que nous attendons de nos élèves en cours de langue et en particulier lors de l'atelier théâtre :

*S'exprimer oralement, c'est mobiliser ses moyens physiques, intellectuels, émotionnels pour se faire comprendre de l'autre ou des autres. (...) S'exprimer, c'est apporter ses réflexions, ses propositions, ses émotions pour échanger avec l'autre. S'exprimer, c'est aussi apprendre à ordonner, à structurer sa pensée.*<sup>12</sup>

### 1.2.2. L'envie d'apprendre

#### 1.2.2.1. Non-conscience de l'apprentissage

Nous parlons ici de *non-conscience* et non pas d'*inconscience*, puisque cette dernière renvoie à la mémoire procédurale, c'est-à-dire effectuer un acte de façon naturelle après

---

<sup>11</sup> SPANGHERO-GAILLARD, Nathalie et GARNIER, Emmanuelle, *Op. cit.*, p.13.

<sup>12</sup> BALAZARD, Sophie, *Op. cit.*, p.13

apprentissage (comme faire du vélo), or l'élève de collège ou lycée ne maîtrise pas encore la langue de façon naturelle, il a besoin de se préparer ou de réfléchir avant d'agir.

Lorsque l'élève participe à l'atelier théâtre, a-t-il donc conscience ou non-conscience de son apprentissage ? Avant de répondre à cette question, encore faut-il revenir sur la différence entre l'apprentissage et l'acquisition. Le mot *acquisition* exprime la non-conscience d'une assimilation intellectuelle, alors que le mot *apprentissage* renvoie au contraire au conscient. Pourtant, selon Michèle Pendanx « *on s'accorde à considérer que rien ne justifie une dichotomie aussi marquée entre les deux processus d'appropriation : il y a toujours une activité conceptualisatrice, consciente ou non, dans l'apprentissage naturel* », elle ajoute par ailleurs « *qu'il n'est pas d'apprentissage qui ne débouche sur un certain degré d'acquisition* »<sup>13</sup>. Par conséquent, si le but de l'atelier théâtre est bien d'acquérir des compétences par le jeu oral et scénique, on peut tout de même s'interroger sur la conscience ou non de nos élèves à percevoir cet atelier comme source d'apprentissage. Pour cela, il convient de se pencher sur l'un des critères essentiels au théâtre, cité à l'instant, et qui permet de statuer sur cette conscience ou non de l'apprentissage : le « Jeu ». Remarquez que l'on nomme « jeu » l'intervention scénique d'un acteur, dans sa façon de s'exprimer, oralement ou par la gestuelle. L'acteur *joue*, interprète, il s'amuse à ne plus être lui-même. Et c'est bien ce que l'on attend de nos élèves lors de cet atelier, qu'ils s'amuse et ne soit plus uniquement des élèves, mais aussi des acteurs de leur apprentissage. Le *jeu théâtral* n'est alors pas si différent du *jeu ludique*, le but étant de se divertir et d'agir par plaisir. A partir du moment où l'élève se présente à l'atelier théâtre avec cette volonté d'agir par plaisir, il s'investit dans l'activité, acquière des compétences, des savoirs (savoir-être et savoir-faire) sans avoir l'impression de fournir un effort.

Cette non-conscience de l'apprentissage en atelier théâtre peut être source de motivation pour les élèves, car ils ont l'impression de s'amuser.

#### 1.2.2.2. La motivation pour apprendre

L'atelier théâtre place les élèves dans un nouveau cadre d'apprentissage. Dans le cours de langue standard l'élève se motive à travailler pour réussir son évaluation et obtenir une bonne note, alors que dans l'atelier théâtre, même si une production est évaluée, la motivation de l'élève n'est pas en lien avec la notation. Si nous nous penchons sur la motivation définie

---

<sup>13</sup> PENDANX, Michèle, *Op. cit.*, p59

par Lepper and Hodel (1989)<sup>14</sup>, elle naît de quatre facteurs : le défi, la curiosité, le contrôle et la fantaisie. Cette motivation sera redéfinie plus tard par Rinne (1998)<sup>15</sup> selon dix facteurs : la nouveauté, la surprise, l'anticipation, la sécurité, le défi, le désir de compléter la tâche, les applications concrètes, le feed-back, l'identification et la compétition. Que nous nous basions sur Lepper and Hodel ou Rinne, ce sont bien tous ces facteurs qui motivent l'acteur lors de son intervention scénique. L'élève étant acteur lors de cet atelier, il éprouve sensiblement les mêmes motivations que le comédien lorsqu'il se présente au cours de langue. Il serait bien sûr utopique de croire que tous les élèves ressentent la même motivation pour l'atelier théâtre, de même que dans la vie nous ne sommes pas tous animés par les mêmes désirs. Cependant, nous pouvons estimer que l'atelier théâtre met davantage en exergue ces facteurs que le cours standard de langue vivante, et par conséquent que chacun y trouvera sa motivation.

Le cours standard de langue vivante ne favorise pas l'interaction entre les élèves puisque le professeur domine à la fois le temps de parole et l'espace de la classe par ses déplacements. Dans une perspective actionnelle, motiver les élèves c'est aussi leur donner plus de place, en leur conférant la position d'acteurs et plus uniquement de spectateurs.

### 1.2.3. S'ouvrir à la matière et au regard des autres

#### 1.2.3.1. L'affectivité en cours de langue

Le développement affectif concerne l'éveil, la progression et le contrôle de ses émotions. Celles-ci sont ressenties par l'organisme, en lien direct avec l'expression des sentiments personnels.

Aux questions que Michèle Pendanx se pose dans son ouvrage « Les activités d'apprentissage en classe de langue » sur *comment intégrer la dimension affective dans l'enseignement ?*,<sup>16</sup> nous aurions bien sûr envie de répondre : instaurer l'atelier théâtre en classe. En classe de langue, la dimension affective de l'élève doit se tourner à la fois vers la matière, le cours et l'enseignant. Pour donner envie à l'élève de s'intéresser à la matière, on peut lui proposer des cours qui sortent du cadre standard, et l'atelier théâtre semble se prêter à cette originalité. On part du principe que si l'élève passe un moment agréable lorsqu'il se présente au cours de langue, alors il doublera ses efforts pour progresser dans la matière et y trouvera de l'intérêt. Quant au professeur qui anime cet atelier, il doit constamment solliciter

---

<sup>14</sup> Cité par Marine Godard dans son mémoire sur *La dimension ludique en didactique des langues*, Op. cit. , p.17.

<sup>15</sup> Ibid. p.17.

<sup>16</sup> PENDANX, Michèle, Op. cit., p.24.

l'élève pour éveiller chez lui des émotions différentes, l'amener à réagir, et lui montrer que sa participation est indispensable au bon fonctionnement de l'activité. En portant de l'intérêt à l'élève, le professeur établit une relation qui n'est plus collective (classe/professeur) mais individuelle (élève/professeur).

Cette attention portée à l'élève, la prise en compte de sa personnalité lors de l'atelier, doit éviter les blocages. L'expression orale est une activité langagière que les élèves redoutent, donc si à celle-ci s'ajoute une mise en scène dans un atelier théâtre, les jeunes apprenants peuvent se trouver déstabilisés. L'enseignant doit donc tenir compte des caractères plus ou moins extravertis, de la place qu'ils occupent au sein du groupe-classe, de leur facilité ou de leur refus souvent non-conscient de perdre leur identité en assimilant un accent étranger<sup>17</sup>.

Ce travail émotionnel autour de l'élève permettra la mise en œuvre d'un climat de classe favorable au fur et à mesure des séances, « *l'intégration d'objectifs émotionnels visant à développer une attitude d'empathie chez les élèves (...)* »<sup>18</sup>.

#### 1.2.3.2. Porter le masque en cours de langue

Isabelle Carpron Puozzo nous explique que « *le théâtre est utilisé comme une forme artistique développant l'empathie dans l'optique de mieux saisir les enjeux dans la rencontre avec l'autre* »<sup>19</sup>. En effet il s'agit bien lors de l'atelier théâtre d'amener l'élève à travailler en équipe avec ses camarades (l'effet de masse rendant chacun plus fort), mais aussi d'être capable de supporter leurs regards. Sous cette configuration d'atelier, les élèves se découvrent sous un autre jour, se jugent plus facilement et la critique peut parfois être acerbe. Il faut donc veiller à ce que chaque bilan de séance réalisé par les élèves reste constructif. On établit les points positifs et les points négatifs du groupe, mais aussi de l'élève lambda. Pour se protéger des critiques et n'en retirer que le positif, l'élève doit prendre conscience que c'est son jeu qui est évalué et non sa personne. Il paraît donc important en début d'année d'expliquer cette nuance, ils auront alors bien à cœur de se cacher derrière ce masque théâtral. De cette façon, la prise de parole et l'attitude ne sont plus personnelles mais dépendent du rôle qu'ils

---

<sup>17</sup> Françoise Dolto évoque à travers le « Syndrome du homard » la fragilité de l'adolescent et le refus de perdre son identité. L'enfant se transforme à l'adolescence et quitte sa coquille pour passer à l'âge adulte. Il abandonne alors une forme de protection, cette coquille formée pendant l'enfance, et se met « à nu » face au monde, il se sent alors fragile et vulnérable.

<sup>18</sup> ADEN, Joëlle et ESCHENAUER, Sandrine. « Théâtre et empathie en classe bilingue : didactiser l'émergence ». *Les langues modernes*. Décembre 2014, n°4, p.69.

<sup>19</sup> CAPRON PUOZZO, Isabelle. « Pédagogie de la créativité, activités théâtrales et auto-efficacité créative ». *Les langues modernes*. Décembre 2014, n°4, p.51.



incarnent. Pour l'élève, cette position derrière le masque permet de recevoir la critique des camarades mais d'en écarter tout jugement moqueur ou commentaire inconvenant.

La classe est un microcosme où chacun évolue à sa manière, où les contacts se créent par affinité et où naissent parfois les conflits. L'atelier théâtre offre un contexte favorable à la rencontre de l'Autre, surtout lors des premières semaines de cours lorsque les élèves viennent de divers horizons (c'est le cas en classe de seconde). Cependant, comme le souligne Isabelle Capron Puozzo, « *l'activité théâtrale en soi n'est pas suffisante et il serait naïf de croire qu'elle remplacerait la rencontre avec l'autre* »<sup>20</sup>. En effet, les quelques exercices sur le corps, la voix ou l'espace peuvent obliger les élèves à coopérer, de même lorsqu'il s'agit d'interpréter une scénette, mais cette rencontre est fictive et passagère. Une fois l'exercice terminé, les masques tombent et les élèves retournent à la réalité ; libre à chacun de faire un pas vers l'Autre pour découvrir ce qui se cache réellement derrière le masque.

#### 1.2.3.3. Accomplissement de l'élève

L'atelier théâtre doit permettre à l'élève de progresser dans la matière, mais également de se construire une façon d'apprendre, d'acquérir des techniques (relaxation, souffle, gestion de la voix, de l'intonation, gestion du stress, etc.). Il faut que l'élève se serve de cet atelier pour progresser lors du cours standard de langue. L'avantage de cet atelier est qu'il permet l'erreur, beaucoup plus que le cours standard, car faire du théâtre c'est aussi apprendre à essayer, « *pour les élèves l'atelier théâtre doit être le lieu où il ne faut pas avoir peur de se tromper, d'essayer et de recommencer* »<sup>21</sup>. Sans cette peur de l'erreur, l'apprenant est moins stressé, il tente alors plus de choses et de cette façon, aura plus de chance d'arriver à l'objectif fixé. Ca n'est pas toujours facile pour l'élève d'intervenir en expression orale dans le cours standard de langue, on peut donc imaginer que ça l'est encore moins lors de cet atelier. La moindre participation peut par conséquent s'avérer très positive. Pour certains élèves, arriver à dire une même phrase tous ensemble ou réussir à oser seulement rester deux minutes sur scène devant les autres sont déjà de véritables victoires. Toute cette mise en place lors de l'atelier théâtre avec la gestion du corps, la mise en voix, la recherche de l'espace, participent à la construction de soi en tant qu'élève (par les méthodes d'apprentissage). En effet, s'exprimer dans un face à face ou contrôler ses émotions ne sont pas des exercices aussi aisés qu'il paraît. L'enseignant a pour objectif le progrès de l'élève, qu'il soit lié à la discipline ou à

---

<sup>20</sup> CAPRON PUOZZO, Isabelle. *Op-cit.*, p.55.

<sup>21</sup> BALAZARD, Sophie, *Op. cit.*, p.27

la construction de soi, le principe étant de veiller à ce que cet atelier reste un lieu de plaisir pour l'élève. En participant activement à l'atelier, « *les élèves gagneront en autonomie d'action dans leur vie de tous les jours, mais aussi une meilleure relation avec leur entourage* »<sup>22</sup>. On peut donc en conclure que si cet atelier a des objectifs de classe, avec la réalisation de soi en tant qu'élève, il a également des objectifs de société, lié à la construction de soi en tant que citoyen. Comme le soulignent Nathalie Spanghero-Gaillard et Emmanuelle Garnier, « *nos jeunes apprenants, au-delà de l'apprentissage linguistique strict, ont aussi à apprendre à être des acteurs sociaux de la société qu'ils habitent (...)* »<sup>23</sup>. Le microcosme de la classe, alors vivante et active lors de l'atelier puisque les élèves sont constamment en mouvement et dans la production, doit faire preuve de savoir-faire mais aussi de savoir-être (respect, écoute, partage, etc.).

Isabelle Capron Puozzo écrit : « *l'interprétation des productions d'élèves serait aussi à mettre en lien avec le niveau de départ des élèves* » ; il semble en effet pertinent de « mesurer » la progression des élèves afin de statuer sur cet accomplissement réalisé ou non grâce à l'atelier théâtre. Cette évaluation de la progression et de l'atteinte ou non de certains objectifs doit être menée à partir d'une étude de cas précis. Cette étude sera proposée dans la seconde partie de cet écrit réflexif à partir de classes de seconde.

---

<sup>22</sup> BALAZARD, Sophie, *Op. cit.*, p.18

<sup>23</sup> SPANGHERO-GAILLARD, Nathalie et GARNIER, Emmanuelle, *Op. cit.*, p.13

## 2. Mise en pratique de l'activité théâtrale au lycée

### 2.1. Mise en place et déroulement du projet théâtre

#### 2.1.1. Pourquoi avoir initié les élèves au théâtre ?

##### 2.1.1.1. Présentation de l'établissement

Le lycée André Malraux est le plus récent des lycées du Mans Métropole (72). Situé en banlieue du Mans, dans la commune d'Allonnes, il a ouvert ses portes en 1995. Il accueille aujourd'hui plus de 800 élèves dans les trois séries générales, deux séries technologiques, une classe de BTS et deux classes préparatoires aux concours. Les caractéristiques de la population scolaire sont beaucoup plus celles d'un lycée semi-rural que celle d'un établissement périurbain. Nous observons qu'en classe de seconde, les élèves viennent des diverses communes environnantes et donc de collèges différents. Les bases en espagnol (grammaticales, lexicales, culturelles, phonologiques, méthodologiques) ne sont pas les mêmes selon les élèves, certains ont en effet acquis plus d'éléments que d'autres. C'est avec toute cette diversité que l'enseignant de lycée doit prendre en main ces classes de seconde au lycée.

##### 2.1.1.2. Genèse d'un atelier théâtre en classe de seconde

A la rentrée 2015, j'ai eu à ma charge deux classes de seconde avec des niveaux et des comportements diamétralement opposés. La seconde 203 était plutôt réservée, timide, avec dans l'ensemble un faible niveau de langue à l'écrit et à l'oral. A contrario, la seconde 206 était expansive, manquait de concentration, mais démontrait un bon niveau de langue à l'écrit et à l'oral, sauf pour quelques élèves. D'une façon générale, lors des premières semaines de cours, j'ai pu observer que les élèves éprouvaient des difficultés à s'exprimer en espagnol, non seulement par la barrière de la langue, mais aussi par la façon d'intervenir pendant le cours. Ces classes à profils différents semblaient avoir besoin de clés pour se sentir à l'aise en cours, à l'écoute les uns des autres, et participer de façon régulière. Par conséquent, la pratique d'une activité théâtrale en cours de langue m'a semblé être un bon moyen d'harmoniser ces classes, en ciblant avec chacune d'entre elles des objectifs différents selon

leurs difficultés, leurs attitudes, mais aussi leurs envies. Ayant moi-même pratiqué cette discipline au sein d'une troupe pendant une dizaine d'années, et actuellement avec des personnes en situation de handicap, je suis persuadée que le théâtre est « un bon remède » pour la gestion du comportement et une prise de parole maîtrisée, alors pourquoi ne pas tenter de l'appliquer en cours de langue ?

Le but de l'activité théâtrale que j'ai menée en cours de langue était d'initier les élèves à une nouvelle forme d'apprentissage, afin qu'ils développent leur imagination, la cohésion de groupe, exercent un travail régulier sur l'expression orale et physique, et mènent un raisonnement sur la création du personnage. Ce travail artistique était basé sur le concept du *drama* exploité principalement en Grande-Bretagne. Jean-Gabriel Carasso explique que « *de manière dominante, le « drama » s'intéresse principalement au comportement des individus, à leur capacité d'écoute et de relation dans le groupe, il semble se préoccuper assez peu de la dimension artistique et culturelle* »<sup>24</sup>. Dans cette pratique, et donc celle que j'ai adoptée pour mon atelier en cours de langue, il n'y avait pas d'intention de spectacle mais un but pédagogique à travers des exercices sur l'espace, le corps, et la mise en voix. En effet, le *drama* est fondé sur « la mise en action » et privilégie le processus théâtral par rapport au résultat, selon Serrurier Zucker et Gobbé-Mévellec, il contribue à « *la mémorisation plus durable des acquisitions, (...) les élèves dans la création des dialogues, parviennent à remobiliser le lexique et les structures apprises d'une manière plus créative et autonome.* »<sup>25</sup>. Cet atelier théâtre, à raison d'une heure toutes les deux semaines en demi-groupes, était pour les élèves une façon artistique d'aborder le cours de langue, tout en conservant les objectifs fixés par les programmes et le CECRL.

### 2.1.2. Exercices et mise en pratique

Lors de l'atelier théâtre, j'ai veillé à instaurer la même rigueur et la même discipline que dans les cours standard d'espagnol. La séance de théâtre est un nouvel espace de liberté, mais cette liberté ne doit pas laisser croire aux élèves que tout est permis. Les règles ont donc été expliquées dès le départ pour chaque demi-groupe, le but étant aussi de leur faire prendre

---

<sup>24</sup> CARASSO, Jean-Gabriel. « Théâtre/Education, un regard sur le monde », *L'art et la manière d'intervenir dans le milieu scolaire*, n°1, Le nouveau théâtre d'Angers. 1996. p.28.

<sup>25</sup>SERRURIER-ZUCKER, Carol, et GOBBÉ-MÉVELLEC, Euriell. « Dramatiser des albums en langue étrangère à l'école ». *Les langues modernes*. Décembre 2014, n°4, p.35.

conscience des objectifs de cet atelier et de sa dimension facultative. Les élèves se sont donc engagés à les respecter. Il m'est arrivé de devoir suspendre un élève le temps d'un exercice pour ne pas avoir respecté les règles. Cette simple mise à l'écart suffit souvent à ce que l'élève comprenne qu'il a mal agi.

Chaque fois, l'espace de la classe a été réorganisé en déplaçant le mobilier, de façon à créer un espace scénique et un espace spectateur. Un espace est également réservé aux souffleurs lors des exercices de mise en voix, de semi-improvisation. Après chaque installation, l'atelier peut commencer : les élèves sont placés en cercle pour un échauffement, le professeur qui guide son groupe est aussi placé dans le cercle. L'échauffement que j'ai choisi de faire avec eux à chaque début d'atelier consiste à réveiller chaque partie du corps avec des étirements. Chaque membre étiré est nommé en espagnol, et toujours dans le même ordre. Ce petit exercice « d'ouverture de séance » permet aux élèves de réactualiser le vocabulaire du corps humain. Au fil des séances, les élèves peuvent endosser le rôle d'ouvreur en faisant appliquer l'exercice à leurs camarades. A la suite de ce réveil corporel, les échauffements se poursuivent avec une mise en voix : un cri, un mot, un morceau de phrase qui vient accompagner un geste est effectué par les élèves à tour de rôle, et ceci plusieurs fois. Puis les exercices s'enchaînent selon l'objectif du jour : travail par groupe sur la diction, l'expression des émotions, l'écoute de l'autre ou travail en classe entière sur l'attitude selon un descriptif donné par le professeur, à nouveau l'écoute de l'autre, la réalisation d'une scène, la diction à l'unisson. Tous ces exercices ont pour but de créer des liens entre les élèves, de faire qu'ils se côtoient les uns et les autres sur des projets différents, un objectif qui prend tous son sens surtout en début d'année puisque rappelons qu'en classe de seconde les élèves viennent d'horizons différents. Ils permettront également à certains de se révéler et de quitter leur carapace le temps d'un exercice. Cette prise de risques pour les élèves les plus timides permet d'offrir une nouvelle vision d'eux-mêmes aux autres élèves de la classe. Dans la seconde 203, l'une de mes élèves pleurait constamment dès qu'elle était interrogée ou sur le point de l'être, et ceci quelle que soit la matière enseignée au sein du lycée. Elle m'a expliqué qu'elle était très angoissée par la prise de parole et le regard des autres. Pourtant, lors des exercices de l'atelier elle a participé à chaque fois et ne s'est pas mise en retrait. Même si sa prestation restait hésitante et timide, elle a réalisé tous les exercices proposés. En seconde 206, une élève n'osait pas prendre la parole, car elle se sentait un peu étouffée par l'esprit de classe très agité et en deçà du bon niveau de classe. Lors de cet atelier, cette élève a pris de l'assurance dans la mise en scène et l'interprétation corporelle, et

si sa prise de parole n'a pas réellement augmentée pendant l'atelier, elle a cependant considérablement progressé lors du cours de langue standard.

Tous ces exercices réalisés dans un premier temps ont ensuite permis l'élaboration de différents projets (lesquels correspondraient aux activités langagières EOC et EOI). Ces projets traités à chaque fois pendant une séquence ne constituent pas nécessairement une tâche finale, il peut également s'agir de tâche intermédiaire ou de simple exercice (ce fut le cas du travail « *El primer encuentro del Nuevo Mundo* »).

### 2.1.3. Réalisation de projets artistiques

Ces projets sont des compléments d'exercices, permettant l'aboutissement d'un travail sur le corps, la voix ou l'espace, mais ne constituent pas une représentation au sens de spectacle, puisque rappelons-le, il s'agit de travailler le théâtre sous forme de *drama*.

Le premier projet intitulé « *Luchar contra el trabajo infantil* », appartenant à la séquence « Trabajo infantil », était une présentation journalistique des conditions de travail dans le monde pour les enfants, avec une priorité pour le cas du Mexique. D'un point de vue théâtral, ce projet était principalement basé sur le texte. A partir des documents étudiés en classe au sein d'une séquence, les élèves devaient préparer une expression écrite (soit un texte informatif sur le travail forcé ou la nécessité d'aller à l'école, ou un texte argumentatif avec leurs témoignages donnant les points positifs et les points négatifs du travail en général pour les jeunes en Europe, et ses dérivés vers le travail forcé à l'étranger). Ensuite, ils devaient mémoriser leur texte et le mettre en voix. Ce premier projet abordait les facultés de mémorisation, chaque groupe s'étant exercé avant de présenter son axe d'étude à retenir son texte, et chaque élève ayant eu la possibilité d'identifier « sa mémoire » (kinesthésique, auditive ou visuelle). Une fois le texte appris, les élèves devaient présenter leur travail à la classe. Lors de leur passage les élèves étaient filmés, ainsi à l'heure du bilan, la vidéo était diffusée en classe entière ce qui a permis à chacun de faire le point sur le positif et le négatif de sa prestation.

La seconde 203 (classe timide) a exprimé un sentiment d'échec face aux regards des autres, jugeant cet exercice très difficile. Ils ont constaté que leur voix était trop faible, le

regard fuyant, et le texte récité de façon rapide afin de se débarrasser au plus vite du passage sur scène. Les élèves ont ressenti un manque de sérieux non pas dans le travail écrit, mais une fois sur scène (on note en effet quelques rires étouffés). Les élèves prennent note de tous les points positifs et négatifs abordés de façon à enrichir une prochaine prestation.

La seconde 206 (classe agitée) a exprimé un sentiment de réussite jugeant l'exercice amusant et facile. Seul un élève n'a pas réussi (ou voulu) apprendre son texte. Les élèves se sont sentis très motivés et appliqués dans l'exercice. Ils ont également pris note de tous les points positifs et négatifs abordés.

Pour ma part, le constat que les élèves ont pu faire de leur prestation n'est pas en adéquation avec la réalité. La seconde 203 a produit un travail sérieux et a réalisé l'exercice avec succès. Ce ressenti a surtout confirmé l'exigence que les élèves de cette classe s'imposent à l'oral. A ce niveau de l'année (décembre), le projet « *trabajo infantil* » a certes révélé un niveau assez faible en langue, mais également une envie de bien faire et la peur de se tromper, ce qui explique en partie une expression orale assez faible en classe lors du cours standard. La seconde 206 a quant à elle produit un travail de bon niveau de langue mais dans une prestation désordonnée, avec beaucoup de fou-rires et de faux départs. Cette prestation a donc confirmé que les élèves de cette classe manquent de rigueur et de concentration dans le travail, mais également dans l'autoévaluation, puisqu'ils n'ont pris en compte que les points positifs.

Une fois le bilan posé par chaque classe, je leur fourni également le mien avec des objectifs à atteindre lors du prochain projet. Ils disposent également chacun d'une fiche d'autoévaluation<sup>26</sup> à remplir et à me remettre. Cette fiche leur permet de prendre conscience des objectifs de l'atelier et de marquer leur progression puisqu'elle sera à nouveau proposée après le deuxième projet.

Il me semble important de préciser ici que la présentation du projet a eu lieu au lendemain des attentats perpétrés contre le journal parisien « Charlie Hebdo ». Ce jeudi matin je n'ai pas voulu ou pas su comment revenir sur ces événements et j'ai donc fait le choix de poursuivre l'atelier normalement. Les élèves encore choqués par ce qui venait de se passer la veille m'ont dit que cet atelier leur avait permis pendant une heure de se détacher de la réalité, en effectuant des exercices amusants et en présentant leur travail.

Le deuxième projet intitulé « *El primer encuentro del Nuevo Mundo* », inclus dans la séquence « Encuentro de dos mundos », comprenait l'écriture d'un très court dialogue entre

---

<sup>26</sup> Annexe 2, p.37. Fiche d'autoévaluation proposée aux élèves de seconde pour l'atelier théâtre.

Christophe Colomb et un indigène lors de la première exploration de Guanahani en 1492, puis la mise en scène de cet épisode. Le dialogue devait se composer d'au maximum trois répliques par personne, puisque l'objectif de ce projet était principalement la mise en scène et le travail sur l'expression corporelle. Les élèves devaient mémoriser leur texte puis réfléchir sur les émotions à transmettre au spectateur pour recréer cette première rencontre si importante dans l'Histoire du monde. Afin de leur apporter des idées ou des représentations, j'ai projeté en classe des extraits du film *1492* de Ridley Scott, tourné en 1992. La séance suivante les élèves ont présenté leur scène, laquelle était à nouveau filmée de façon à faire ensuite un bilan en classe entière.

En seconde 203 les élèves se sont montrés très à l'aise, certains avaient prévu des costumes ou des accessoires. La mise en scène était appliquée et les expressions du visage travaillées avec soin. Chaque binôme a pris soin de travailler les silences, c'est-à-dire les moments d'observation et de rencontre entre Colomb et le(s) indigène(s) avant de rentrer dans le dialogue.

En seconde 206 les élèves se sont montrés plus concentrés que sur le projet précédent, plus à l'écoute les uns des autres. Les avis ont cependant été partagés face à l'activité, par exemple une élève a dit ne plus vouloir revenir en cours d'espagnol lors des ateliers, trop gênée par le regard des autres, pourtant elle se satisfait à chaque fois de sa prestation et de sa participation. Certains élèves ont admis ne pas aller au bout de leur interprétation de peur d'être ridicule, ce à quoi une élève a répondu « *lorsque je joue ça n'est pas moi qui suis ridicule, c'est mon personnage* ». Suite à cette remarque, j'ai entrepris les séances suivantes de réaliser des exercices basés sur « le personnage ridicule », les élèves devaient pousser des cris et mimer des personnages (exemple : le ninja, le bébé, l'homme en colère, etc.) et les autres devaient proposer en espagnol des mots pour caractériser ces personnages. Après cet exercice où les élèves ont beaucoup ri de se voir mimer à l'excès certains traits de caractères, ils en ont conclu qu'ils ne pourraient pas être plus ridicules lors d'un prochain passage sur scène.

D'une façon générale, après ce projet « *El primer encuentro del Nuevo Mundo* » la seconde 203 s'est ouverte davantage en cours d'espagnol, augmentant sa participation orale et mixant les binômes lors des travaux collectifs. La seconde 206 s'est rendu compte que ce projet n'avait pas été suffisamment exploité, cette classe attachant trop d'importance à l'image de soi. Lors du visionnage ils ont regretté de ne pas avoir apporté d'accessoires ou de costumes pour rendre leur scène plus vivante.



Le troisième et dernier projet intitulé « *Parodia de un encuentro amoroso* » s'appuyait sur le texte et la mise en scène. Il est venu conclure le travail réalisé au cours de l'année lors des exercices et des deux projets précédents, l'un basé sur le texte (« *Luchar contra el trabajo infantil* ») et l'autre sur la mise en scène et l'expression corporelle (« *El primer encuentro del Nuevo Mundo* »). Pour mettre en scène ce projet, les élèves devaient écrire un dialogue comique sur la rencontre amoureuse, dans une époque de leur choix. Dans cette séquence « Amor y comunicación » les élèves avaient étudié divers codes amoureux employés en Espagne et en Amérique Latine selon des époques différentes (exemples : *El lenguaje del abanico*, *el lenguaje del mate*, *la comunicación por internet*, *la comunicación por los SMS*, etc.). Il s'agissait donc de réutiliser certains codes étudiés en classe, avec des histoires cocasses, des personnages hilarants. Les élèves ont réagi avec surprise lorsque je leur ai donné l'intitulé de ce dernier projet théâtre, la « rencontre amoureuse » faisant sourire certains. Puis, les deux classes de seconde, ont adopté le projet avec enthousiasme souhaitant apporter un peu de folie à ce dernier travail en y ajoutant des costumes, des accessoires. J'avais de mon côté envisagé cet apport matériel, je pensais que les élèves seraient un peu réticents à cette nouveauté, mais finalement c'est eux qui en ont fait la proposition. Les documents traités au cours de la séquence leur ont fourni un point de départ, des idées pour l'écriture du dialogue, beaucoup ont opté pour la mise en scène du mariage arrangé. Ce qui m'a semblé intéressant dans le choix du sujet « Mariage arrangé » c'est que quelques élèves ne connaissaient pas le principe de cette union avant qu'il ne soit évoqué en cours d'espagnol. Ils ont délibérément choisi de travailler sur un objet nouveau, un fait culturel qui les a à la fois surpris, choqué et a éveillé leur curiosité.

Ce projet, actuellement en cours, anime le cours d'espagnol de façon très gaie. Les élèves se rendent compte qu'il s'agit du dernier projet théâtre mené en cours d'espagnol pour cette année scolaire ; ils sont donc très appliqués dans leur travail et montre une envie de bien faire. Quelques-uns ont déjà proposé des idées de costumes et de mise en scène.

J'aimerais que cette dernière représentation de scénettes soit réalisée dans l'amphithéâtre du lycée. Lorsque j'ai avancé cette idée auprès de mes élèves, ils l'ont accueilli très favorablement et ont pris conscience que dans un espace plus grand que celui de la classe, ils devraient parler plus fort et travailler davantage sur l'occupation et l'équilibre du plateau<sup>27</sup> (les acteurs doivent être répartis sur le plateau pour que tout l'espace scénique soit occupé). Cette réflexion autour de la voix et de l'espace me laisse croire que les élèves ont compris l'intérêt de cet atelier : l'acteur doit s'adapter aux conditions scéniques de même que

---

<sup>27</sup> Le plateau au théâtre correspond à l'espace scénique.

l'élève doit s'adapter aux conditions de la classe (parler fort pour s'adresser au camarade, occuper l'espace et adapter la gestuelle en fonction du public).

#### 2.1.4. Conséquences sur le cours standard de langue vivante

La mise en place de l'atelier théâtre avec des exercices basés sur la voix, le corps et l'espace a permis aux élèves de progresser collectivement et individuellement. La dynamique de classe s'est avérée positive, les élèves s'entraînant à l'écrit et à l'oral. La participation orale est devenue plus spontanée, les élèves se corrigeant mutuellement sans intervention du professeur. C'est dans un climat de classe favorable que les élèves ont pu continuer à travailler en groupes ou en binômes. J'ai remarqué que l'écoute et l'échange étaient plus faciles entre les élèves. Bien sûr, il semble difficile d'attribuer à l'atelier théâtre le mérite de toute cette progression, car d'autres facteurs entrent en ligne de compte : liens et affinités entre les élèves, cohésion de groupe créée par le temps que les élèves de la classe passent ensemble, progrès dans la matière, etc. Le progrès collectif ou individuel dû au théâtre est difficilement mesurable, et souvent, on ne peut qu'apprécier les changements observés chez nos élèves.

On remarque également une évolution dans la relation entre le professeur et l'élève. Le rôle d'animateur attribué au professeur lors de l'atelier théâtre permet de resserrer les liens avec les élèves, et crée un climat de confiance. Les élèves ont davantage envie de revenir en cours de langue lorsqu'ils établissent une relation de confiance avec leur professeur.

Enfin, la réalisation de diverses activités filmées (« *Luchar contra el trabajo infantil* » « *El primer encuentro del Nuevo Mundo* » et « *Parodia de un encuentro amoroso* ») a permis aux élèves d'observer de façon concrète leur évolution puisqu'ils ont pris note des points positifs et des points négatifs de leur prestation à partir de chaque vidéo. Ils ont pu constater l'intérêt du travail à long terme effectué pendant l'atelier théâtre. Après chaque visionnage je ne manquais pas de faire un parallèle entre l'atelier et le cours standard, leur rappelant que tous ces points positifs devaient également leur servir au quotidien : parler fort, articuler, prendre le temps de respirer, ne pas cacher son visage avec ses mains lors de la prise de parole, occuper l'espace avec des gestes lorsque l'on veut démontrer quelque-chose, orienter l'intonation pour marquer le questionnement, la surprise, le dégoût, etc.

Les élèves semblent avoir apprécié cet atelier et avoir en partie réutilisé les techniques théâtrales proposées.

## 2.2. Les obstacles et les difficultés rencontrés

### 2.2.1. Premiers pas vers le théâtre

L'une des peurs lorsque l'on propose l'atelier théâtre est la non-adhésion des participants. L'activité doit être attirante pour les élèves et éveiller leur curiosité, pour cela le professeur doit aussi faire en sorte que les élèves se sentent à leur aise, ne se sentent pas forcés dans la participation ou frustrés de ne pas réussir l'exercice. Notons que l'atelier théâtre peut effrayer les élèves car on leur demande de mobiliser plusieurs compétences à la fois : l'expression orale et la compréhension orale (puisque celui qui parle est alternativement locuteur et auditeur). Il faut donc insister sur l'aspect ludique de cet atelier, et encourager les élèves sans pour autant s'avérer trop insistant les premières fois. Lorsque j'ai proposé cet atelier au Lycée André Malraux, les élèves se sont montrés plutôt enjoués, et même si certains étaient timides au début, tous ont participé.

L'autre peur présente lorsque l'on instaure cet atelier concerne la relation qui existe entre le professeur et les élèves. Dans ce schéma de classe modifié, la relation traditionnelle maître-élève se voit transformée. Le professeur prend davantage un rôle d'animateur, il faut donc veiller à ce qu'il n'y ait pas de débordements. En effet les élèves se sentent plus détendus dans un cadre où les règles semblent s'effacer, pourtant comme évoqué précédemment, il faut rappeler aux élèves que même si l'atelier théâtre est une façon plus amusante d'apprendre, les règles de bienséance restent identiques à celles du cours standard. Je n'ai pas eu à faire face aux problèmes de discipline lors de mon atelier théâtre au lycée. A l'occasion, quelques élèves sont passés par le tutoiement sans s'en rendre compte, ce qui atteste du rôle changeant du professeur lors de cet atelier.

### 2.2.2. Un espace pour l'atelier théâtre

La création d'un espace scène et d'un espace spectateur dans la classe demande un réagencement du mobilier chaque fois qu'il y a l'atelier théâtre. Même si les élèves sont habitués à ce que les chaises et les tables soient déplacées, cette réorganisation de l'espace fait perdre un temps précieux sur l'heure de cours. Le lycée André Malraux d'Allonnes (72) propose l'option théâtre en seconde, pourtant aucune salle n'est réservée à cette discipline.

Même si selon Peter Brook<sup>28</sup> (célèbre metteur en scène et comédien britannique) pour faire du théâtre il n'y a ni besoin de rideau, de scène, d'éclairage ou de script, je pense qu'un lieu dédié à cet atelier participerait à la création d'une atmosphère différente du cours standard de langue vivante.

### 2.2.3. L'atelier théâtre, un projet chronophage

L'atelier théâtre est à mon sens très intéressant, autant pour les élèves que pour le professeur qui le dirige, mais il mériterait d'être mené sur une plus longue période. J'ai proposé cet atelier sur une période de huit mois, or si on calcule le temps de mise en place, le temps dont les élèves ont besoin pour se familiariser avec ce nouvel apprentissage, et la réalisation de quelques « projets » artistiques, nous remarquons que l'atelier se réalise sur un laps de temps très court. De plus, rappelons que cette activité a lieu en demi-groupe, une fois tous les quinze jours, ce qui ne représente que très peu d'heures au final pour l'élève lambda.

Pourquoi ne pas envisager de mettre en pratique l'atelier sur les trois années de lycée ? L'idée semble judicieuse en théorie, mais en pratique ce projet à long terme signifierait que les élèves travaillent en cycle de détermination et en cycle terminal avec le même professeur de langue, or en fin de seconde ils sont répartis dans différentes classes selon leur filière. Il faudrait alors que tous les professeurs de langue s'accordent pour mettre en place cet atelier.

Proposer l'atelier théâtre sur l'année de stage, m'a semblé être à la fois un projet intéressant mais également ambitieux. Il faut rapidement apprendre à concevoir ses séquences de cours pour y insérer l'atelier théâtre, afin d'optimiser le temps qui nous est imparti avec les classes de seconde (2h30 de cours par semaine). La peur de ne pas exploiter suffisamment les notions du programme ou de rester trop longtemps sur une séquence est bien présente. De plus, il faut faire preuve d'inventivité dans les exercices afin que les élèves ne se lassent pas de l'atelier. Cette démarche artistique au sein de la classe demande beaucoup de réflexion et de créativité, à la quelle s'ajoute la réalisation des séquences. Sur cette première année de pratique en lycée, il m'a semblé difficile de gérer les contraintes de temps entre la création des séquences, la préparation de l'inspection, la mise en place de l'atelier théâtre et la rédaction de cet écrit réflexif. Cependant, même si cet atelier m'a demandé beaucoup de temps, je ne

---

<sup>28</sup> BROOK, Peter. *L'espace vide*, Paris : ed. du Seuil, 1977.

regrette pas de l'avoir proposé à mes classes de seconde, car ce fut une expérience enrichissante que j'espère pouvoir renouveler dans quelques années.

## 2.3. Evaluations et constats

### 2.3.1. Evaluer les élèves à travers l'atelier théâtre

Lors du cours standard de langue vivante, il existe trois modalités d'évaluation : *l'évaluation diagnostique*, située en début de séquence d'apprentissage permet à l'enseignant de faire un état des lieux des connaissances des élèves ; *l'évaluation formative*, placée en cours de séquence d'apprentissage permet à l'enseignant de mesurer les acquis et les difficultés des élèves afin de les aider et d'effectuer des remédiations ; enfin *l'évaluation sommative* qui arrive en fin de séquence permet de faire le point sur les acquisitions des élèves et de valider des compétences. Michèle Pendanx explique l'évaluation sommative de la façon suivante : « *l'évaluation finale ne mesure plus un niveau de compétences donné à l'issue du processus d'apprentissage, mais le cumul de toutes les tentatives antérieures pour parvenir à ce niveau terminal* »<sup>29</sup>, c'est pourquoi parmi les trois activités que j'ai menée avec les élèves de seconde (« *Luchar contra el trabajo infantil* », « *El primer encuentro del Nuevo Mundo* », « *Parodia del encuentro amoroso* ») j'ai fait le choix d'évaluer avec une notation sur vingt uniquement le dernier projet. Les autres activités ont été auto-évaluées par les élèves sans notation : par les critiques faites grâce au visionnage de leur prestation, et une grille de compétences personnelle<sup>30</sup> complétée par les élèves. Les deux premiers projets, basés sur le texte (*Luchar contra el trabajo infantil*) et la mise en scène (*El primer encuentro del Nuevo Mundo*) devaient permettre aux élèves de progresser vers un dernier projet (*Parodia del encuentro amoroso*) unissant les compétences nécessaires aux deux activités antérieures. En effet, cette dernière activité était basée à la fois sur le texte et la mise en scène. En plus d'avoir eu les deux premiers objets de travail pour s'entraîner, les élèves ont aussi fait des exercices sur le corps, l'espace et la voix, de façon à acquérir des stratégies théâtrales. Tous ces exercices devaient éveiller la créativité des élèves ; Capron Puzozzo explique que « *Plus l'individu se perçoit créatif, plus il mobilise sa créativité* », et en effet, les élèves se sont laissés aller à plus de fantaisie au fur et à mesure des séances. Elle ajoute que « *Plus l'élève se*

---

<sup>29</sup> PENDANX, Michèle, *Op. cit.*, p.53

<sup>30</sup> Annexe 2, p.37. Fiche d'autoévaluation proposée en classe de seconde pour l'atelier théâtre.

*perçoit apte à affronter une situation qui implique une prise de risques, plus il s'investira dans les activités théâtrales »*<sup>31</sup> et là encore, au fil des séances les élèves ont perçu l'atelier théâtre comme un vrai défi. Ils étaient de plus en plus demandeurs de nouveauté lors de l'atelier, c'est pourquoi je leur ai proposé pour ce dernier projet d'ajouter des accessoires et des costumes à leur prestation. Je leur ai également proposé de produire leur scène « *Parodia del encuentro amoroso* » dans l'amphithéâtre du lycée, pour apporter quelque chose de nouveau à ce dernier projet. L'auto-évaluation avait une part énorme lors de cet atelier, puisque c'est elle qui permettait à l'élève de se construire comme acteur de son apprentissage. Il devait être capable de cibler ses points faibles pour les travailler, même en tant que professeur je devais l'aider dans cette autocritique, car il peut parfois être difficile de porter un regard objectif sur sa prestation. Pour que l'évaluation formative soit positive, Michèle Pendanx propose des axes ou consignes de mise en place que j'ai suivie pour réaliser cet atelier théâtre :

- Expliciter les objectifs pédagogiques des activités.*
- Après une activité, faire une pause et demander "Qu'avez-vous compris ?"*
- Demander régulièrement à l'apprenant de faire le point sur diverses connaissances.*
- Annoncer les épreuves d'évaluation sommative et déterminer à l'avance les critères de réussite.*
- Dans une situation de réussite, demander aux apprenants : "Comment avez-vous fait pour réussir ?" et les inciter à échanger leurs expériences à ce sujet.*<sup>32</sup>

Concernant la notation sur vingt de la dernière activité « *Parodia del encuentro amoroso* », le texte théâtral était évalué sur dix points, c'est-à-dire la richesse du dialogue (faits de langue, conjugaisons, richesse lexicale, cohérence du texte) et une deuxième partie sur dix points évaluait la prestation théâtrale (mise en voix –audibilité et articulation–, occupation de l'espace, jeu entre les partenaires, reflet des émotions, mémorisation du texte). Il s'agit d'évaluer positivement l'élève, surtout pour la deuxième partie, car tous ne sont pas sur le même pied d'égalité, il faut en effet prendre en compte la personnalité de l'élève et mesurer sa progression sur le long terme. Le jeu dramatique induit pour chacun la notion d'engagement et d'autonomie :

*La pratique théâtrale suppose un engagement de tous pour la réussite commune (...) chacun, selon ses capacités, doit se sentir responsable de la cohésion du groupe :*

---

<sup>31</sup> CAPRON PUOZZO, Isabelle. *Op-cit.*, p.51

<sup>32</sup> PENDANX, Michèle, *Op. cit.*, p.163

*s'investir, s'exprimer dans étouffer les autres, s'imposer une autodiscipline, honorer ses engagements (apprendre un texte, apporter un costume, etc.)*<sup>33</sup>

C'est donc bien à partir de tous ces critères, en plus de la progression personnelle, qu'il faut évaluer l'élève, en tenant compte de la diversité du groupe. La notation chiffrée restant facultative lors de cet atelier théâtral, mais nécessaire dans le fonctionnement du système français de l'éducation nationale (des notes doivent apparaître sur le bulletin scolaire de l'élève).

L'objectif de cet atelier, en plus d'amener les élèves à un certain degré d'autonomie dans leur apprentissage et leur prestation, était également d'augmenter la participation orale lors du cours standard de langue vivante, et de faire évoluer la classe dans un climat favorable.

Grâce à cet atelier théâtre, les élèves se sont montrés plus créatifs et participatifs : la seconde 206 a évolué dans une ambiance agréable, avec des élèves qui ont tenté des choses amusantes lors des exercices, avec beaucoup d'autodérision. Le problème que j'évoquais au début de cet écrit sur le manque de concentration n'a pas été totalement résolu, mais les élèves ont pris conscience de cette remarque et on plusieurs fois fait référence à cette attitude lors des autocritiques sur les projets. La seconde 203 est restée discrète mais a accueilli avec plaisir l'atelier théâtre, avec un vrai sentiment de défi dans la réalisation des exercices. Je pense que l'atelier a favorisé la cohésion du groupe puisqu'au troisième trimestre, les élèves se sont corrigés lors des interventions orales pendant le cours standard, chose qu'ils ne faisaient pas les trimestres précédents. Comme déjà évoqué précédemment, il reste difficile d'attribuer tous ces progrès à l'atelier théâtre, mais d'une façon générale, cet atelier apporte plus de points positifs à l'évolution du groupe que de points négatifs.

### 2.3.2. Mener l'atelier théâtre : une réflexion pour le professeur

Proposer une activité artistique en cours de langue est un vrai défi pour le professeur, mais c'est aussi l'occasion de partager une passion personnelle au sein de l'école. Même si en dispensant son cours de façon plus classique (sans activité artistique) le professeur met déjà en avant une partie de sa personnalité, il se dévoile encore un peu plus en instaurant une activité qu'il pratique hors de l'école. Les élèves sont en général très friands de ce que peut

---

<sup>33</sup> BALAZARD, Sophie, *Op. cit.*, p.14

leur apporter le professeur en plus du cours standard, surtout quand il s'agit d'y ajouter une touche personnelle. Notons que la curiosité des élèves est en générale plus présente au collège, surtout lorsqu'ils souhaitent créer un contact et entretenir le relationnel. Au lycée, les élèves prennent davantage conscience de la barrière virtuelle qui peut exister entre eux et leur professeur, mais ils n'en restent pas moins curieux. J'ai le sentiment d'avoir donné un peu de moi-même en proposant aux élèves cette activité théâtrale que je pratique depuis une dizaine d'années. Mes élèves m'ont demandé plusieurs fois de réaliser les exercices que je leur proposais pour « juger de mon niveau dans le domaine », ou encore quel genre de théâtre je pratique sur mon temps libre, si je prépare ou non un spectacle. Cet échange autour d'une activité nouvelle en cours de langue crée un rapport différent entre le professeur et l'élève, ils se découvrent sous un nouveau jour, et s'apprécient différemment. Cette relation peut faciliter la gestion du groupe pour le professeur, en effet, je n'ai pas eu à imposer une discipline particulière avec mes deux classes de seconde, ce qui n'a pas été le cas par exemple avec la classe de terminales que j'avais à ma charge cette année. Cet échange, en plus d'instaurer un climat de confiance, impose presque un pacte de bonne entente afin de poursuivre l'apprentissage autour de l'atelier artistique.

La mise en place de l'atelier théâtre permet également au professeur de suivre l'une des compétences fixées par l'Education Nationale qui est de « se former et [d'] innover »<sup>34</sup>. La pratique artistique est une nouveauté qui rompt avec le cours standard de langue vivante, et pour l'élève elle répond aussi aux attentes du CECRL en le plaçant dans une perspective actionnelle. Cette nouvelle mise en place au sein de la classe permet de prendre en compte toute la dimension de ce métier, expliquée à mon avis de façon très juste par Jean-Michel Zakhartchouk :

*Enseigner, c'est faire le deuil du plaisir narcissique de parler à des élèves miroirs de ce qui nous intéresse ; c'est rechercher un autre plaisir, celui d'aller à la recherche de l'autre, en tenant compte de que qu'il est, non pas pour en rester là, mais pour faire le chemin avec lui.*<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Cette compétence du référentiel de compétences du professeur fixé par l'éducation nationale, est remplacée en 2014 sous l'intitulé suivant : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel »

<sup>35</sup> Remarque de Jean-Michel Zakhartchouk, professeur agrégé de lettres modernes, membre de la revue *Les Cahiers pédagogiques*, cité par Marine Godard dans son mémoire sur « la dimension ludique en didactique des langues », rédigé en 2013.



## CONCLUSION

Proposer l'atelier théâtre en cours de langue est un défi pour le professeur et les élèves. Le professeur doit guider ses élèves dans la nouveauté, leur expliquer comment va fonctionner cet atelier qui rompt avec le cours standard de langue vivante et auquel ils sont habitués. Innover dans son enseignement c'est prendre des risques : vais-je réussir à maintenir mon autorité dans la classe ? Vais-je gérer le temps qui m'est imparti pour dispenser mes cours ? Les élèves vont-ils adhérer à cette nouvelle présentation du cours ? Néanmoins, cette prise de risques est positive pour le professeur, car tenter de nouvelles expériences c'est aussi continuer à se former. Pour l'élève, le défi consiste à sortir de son confort « d'élève spectateur » pour devenir « élève acteur ». Il n'est plus caché derrière sa table ou ses cahiers mais au centre de la classe puisque c'est lui qui crée le cours par sa prise de parole, sa gestuelle, son déplacement dans l'espace.

Dans un premier temps, les élèves de seconde du lycée André Malraux étaient un peu timides et surpris face à cette nouvelle activité. J'ai eu très peur que ça ne fonctionne pas car ils n'osaient pas s'investir, mais dans un second temps, ils se sont pris au jeu : le jeu scénique et le jeu ludique ! Ils se sont amusés et n'avaient plus l'impression d'apprendre ou de travailler. Lors des dernières semaines d'activité théâtrale, les élèves étaient très motivés et demandaient même à travailler davantage leurs mises en scène et leurs dialogues. Je les ai vus évoluer autour de ce projet théâtre et je suis aujourd'hui convaincue que cet atelier encourage l'apprentissage. En effet, aucun élève n'est laissé à l'écart, tous doivent participer et s'investir. Lors de cet atelier, chacun progresse à son rythme mais tous œuvrent à la réussite du groupe, et c'est cet objectif commun qui rend le climat de classe favorable. Le schéma du cours standard est bouleversé : le rapport entre les élèves est différent, ils n'avancent plus côte à côte mais ensemble pour créer un tout ; le professeur n'a plus uniquement le rôle d'enseignant mais également la place d'animateur. L'ambiance de classe est alors détendue : il est permis de rire, de parler fort, de se déplacer dans la classe, de critiquer la prestation des camarades ou de s'autocritiquer (toujours de façon constructive !) et les règles sont modifiées même si elles restent bien présentes. C'est dans cette atmosphère ludique et créative que les élèves ont la possibilité de s'épanouir et de progresser en langue.

### **1. OUVRAGES LITTÉRAIRES**

BROOK, Peter. *L'espace vide : écrits sur le théâtre*, Paris : ed. du Seuil, 1977, 192 p.

### **2. OUVRAGES SUR L'ENSEIGNEMENT**

PENDANX, Michèle. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette FLE, 1998. 192 p. (collection F autoformation)

### **3. REVUES SUR LA DIMENSION ARTISTIQUE DANS L'APPRENTISSAGE**

ADEN, Joëlle et ESCHENAUER , Sandrine. « Théâtre et empathie en classe bilangue : didactiser l'émergence ». *Les langues modernes*. Décembre 2014, n°4, 95 p.

BALAZARD, Sophie, *et al.*. *Faire du théâtre à l'école : Techniques théâtrales et expression orale*. Paris : Hachette Education, 2003. 288 p.

CAPRON PUOZZO, Isabelle. « Pédagogie de la créativité, activités théâtrales et auto-efficacité créative ». *Les langues modernes*. Décembre 2014, n°4, 95 p.

CARASSO, Jean-Gabriel. « Théâtre/Education, un regard sur le monde », *L'art et la manière d'intervenir dans le milieu scolaire*, n°1, Le nouveau théâtre d'Angers. 1996. 45 p.

SERRURIER-ZUCKER, Carol, et GOBBÉ-MÉVELLEC, Euriell. « Dramatiser des albums en langue étrangère à l'école ». *Les langues modernes*. Décembre 2014, n°4, 95 p.

SPANGHERO-GAILLARD, Nathalie et GARNIER, Emmanuelle. « Introduction : Pratiques théâtrales ». *Les langues modernes*. Décembre 2014, n°4, 95 p.

PACAUD, Jean-Paul. « Pour une éducation artistique et culturelle », *L'art et la manière d'intervenir dans le milieu scolaire*, n°1, Le nouveau théâtre d'Angers. 1996. 45 p.

#### 4. MEMOIRES

GODARD, Marine. *La dimension ludique en didactique des langues*. Mémoire de MEF 2, Angers, sous la direction de Pascal Lenoir. 2013, 53 p.

SITOGRAPHIE
-------------

CECRL, *Utilisation esthétique ou poétique de la langue*, p.47. , article mis à jour le 18 novembre 2014
































































Disponible sur : < <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>> (Page consultée le 9 mars 2015)

# *Annexes*

## Annexe 1 :

Stratégies de communication selon Frauenfelder et Porquier (1979)	
<b>Stratégies de formulation (ou compensatoires).</b> Elles visent la réussite de la communication pour compenser des moyens limités ou pour éviter le risque d'erreur.	Emprunts de mots à la langue maternelle
	Traductions littérales
	Mots inventés et créations de néologismes
	Emploi de mots « vides » ( <i>una cosa</i> )
	Emploi d'hyperonymes (" <i>un animal</i> " pour " <i>un gato</i> ")
	Paraphrases et circonlocutions (" <i>objeto para abrir una botella</i> " au lieu de " <i>el sacacorchos</i> ")
	Recours systématique à certaines tournures ou structures (par exemple, <i>deber</i> + infinitif, au lieu de <i>es necesario que</i> + subjonctif)
	Communication non verbale: gestes, dessins...
<b>Stratégies de sollicitation.</b> Le locuteur/apprenant fait appel à une aide extérieure	Annnonce de son identité d'étranger
	Demande d'aide à l'interlocuteur ou à une tierce personne.
	Vérification que l'on a été compris ou que l'on a compris.
	Recours à des sources d'informations (consultation d'un dictionnaire).
<b>Stratégies d'élucidation (ou de dérobement)</b> Elles sont moins formelles, et concernent le contenu de l'échange. Le locuteur/apprenant tend à contourner les risques inhérents à la communication, quitte à les réduire au point d'y renoncer.	Modification: on renonce à nuancer sa pensée en ayant recours à des formules ou des expressions dont on est sûr.
	Évitement: on change de sujet, on passe la parole à quelqu'un d'autre ou, lorsque l'on est étranger, on préfère se déplacer pour faire une démarche alors que l'on pourrait par exemple téléphoner.
	Abandon de la relation de communication: on se tait.

**Annexe 2 :**

Nom / Prénom :		Classe :	Date :		
DOMAINES	COMPETENCES « Etre capable de... »	Non acquis	En cours d'acquisition	Acquis	
Expression Orale	Prendre la parole, oser s'exprimer				
	Parler de façon libre et spontanée				
Communication	Respecter les consignes				
	S'investir				
	Collaborer et aider les autres dans le jeu et en dehors				
	Travailler en groupe dans un projet				
	Avoir un regard critique sur sa prestation				
Confiance en soi	Affirmer ses idées, chercher les responsabilités				
	Gérer mon stress pour intervenir				
	Vaincre sa timidité, entrer dans le jeu				
Corps	Maîtriser ses gestes, ses déplacements, son attitude				
	Exprimer une émotion avec son corps, son visage				
Voix	Maîtriser le son de sa voix, audibilité				
	S'exprimer en articulant				
	Maîtriser l'intonation pour exprimer une intention				
Espace	Utiliser l'espace réel ou imaginaire				
Créativité	Proposer et produire des idées nouvelles, originales				
Mémorisation	Mémoriser un texte court, ou des mots clés				
Savoir-être	Etre attentif, faire preuve de concentration				
	Etre autonome par rapport aux autres, au professeur				
	Observer en silence les prestations des camarades				

## RESUME

A travers cette étude, il s'agit dans un premier temps d'analyser les problèmes d'expression que peuvent rencontrer les élèves en cours d'espagnol (concentration, timidité, prise de parole inaudible, moquerie, manque de confiance en soi...). Puis, dans un second temps, d'observer les apports d'une pratique artistique, en l'occurrence le théâtre, pour créer un climat favorable en cours d'espagnol et faire que les élèves se sentent à l'aise et aient envie de participer.

Pour réaliser cette étude, je me suis appuyée sur l'évolution de deux classes de seconde que j'avais à ma charge en cours d'espagnol. Les deux classes avaient des profils différents, si l'une était plutôt timide et peu loquace, l'autre était expansive et manquait de concentration.

Cet écrit permet d'une façon générale d'analyser et de comprendre comment et pourquoi la pratique théâtrale peut instaurer un climat favorable en cours d'espagnol. Il s'agit également d'observer comment cette pratique exercée ponctuellement (1h par semaine) peut avoir des répercussions sur les cours de langue plus standards, et quelles sont-elles ? A travers la pratique artistique nous pouvons constater l'évolution personnelle de l'élève en espagnol, mais aussi découvrir le nouveau rapport que cela crée entre l'élève/les élèves et le professeur. Finalement, cette étude permet de nous interroger sur ce que signifie « se former et innover » pour le professeur de langue : Qu'est-ce que cela apporte à mon enseignement ?

## MOTS CLES

Pratique théâtrale ; théâtralité ; concept de *drama* ; le masque théâtral ; le jeu ; émotivité ; le bon apprenant ; expression orale ; stratégies de communication ; cours de langue